

**Zeitschrift:** Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

**Herausgeber:** Société fribourgeoise d'éducation

**Band:** 71 (1942)

**Heft:** 2

**Buchbesprechung:** La thèse de doctorat de M. le professeur Both : III

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 09.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# La thèse de doctorat de M. le professeur Both

## III

Le *Cours éducatif* prétend être un instrument de formation de la personne complète, l'homme, le citoyen, le chrétien, dans son esprit, son cœur et sa vie. Il prétend être non moins un *Cours de langue*, à la fois traité didactique et manuel du maître pour l'enseignement de la langue maternelle, le français. Nous avons examiné dans un précédent article comment et jusqu'où le *Cours* avait tenu ses promesses relativement à la première partie. Il nous reste à voir comment il a résolu le problème de l'enseignement de la langue proprement dit. Ici, nous avouons notre embarras. Si nous voulons nous en tenir aux limites d'un article dans notre modeste *Bulletin*, nous devrons nous contenter de résumer le travail de M. Both, qui est lui-même un résumé du P. Girard ; en ce cas, mieux vaut prendre le livre et le lire ; il est clair et concis, et nous renseigne exactement. Ou bien il serait expédient d'examiner les méthodes et les procédés du *Cours* un à un, de les critiquer, de chercher et de trouver ce qui peut être utilisé de nos jours, avec nos manuels ; ce serait une besogne fructueuse, mais qui exigerait cent pages et plus. Alors, je me bornerai à vous confier quelques remarques, qui sont trois étonnements et trois admirations.

Premier étonnement. Toute didactique de l'enseignement de la langue maternelle commence par un chapitre consacré à la lecture. L'initiation de l'enfant à la lecture personnelle est pour nous la première tâche de l'école, et c'est pour apprendre à lire que l'écolier vient à l'école. Or, nous pouvons parcourir tout le *Cours* sans trouver même une allusion à l'apprentissage de la lecture, mis à part le *b a ba* de la première année. Nous pouvons lire toute la thèse de M. Both sans soupçonner que l'on lisait dans les écoles du P. Girard, sinon qu'une brève citation de Naville nous avertit qu'on y trouvait des livres de lecture. Voilà qui est singulier et que M. Both ne nous explique pas. L'auteur du *Cours* tenait-il, comme plusieurs de ses contemporains arriérés, la lecture comme nuisible au peuple ? Le mode mutuel se prêtait-il moins à cet enseignement ? Tout aveuglé par sa syntaxe de la proposition, Girard a-t-il totalement oublié la lecture ? Mais un oubli qui dure quarante ans, est-ce concevable ? L'éénigme demeure...

Deuxième étonnement. L'absence de toute analyse grammaticale. Il ne s'agit plus ici d'une inadvertance. Le pédagogue fribourgeois a violemment pris à partie les grammaires de son temps qui commençaient par traiter longuement des dix parties du discours. Il parle forcément du nom, de l'adjectif, du pronom, du verbe, etc., mais en leçons occasionnelles et non systématiquement. Dans cette disposition d'esprit, il est logique qu'il repousse toute analyse grammaticale comme jonglerie de mots. Ce qu'il appelle « recherche des parties » n'est nullement une analyse grammaticale, mais la recherche du verbe, de son sujet, de ses compléments, ce qui est déjà de l'analyse logique. On peut dire que tout son *Cours* n'est qu'un vaste recueil d'analyse logique, et c'est très bien, car c'est un exercice d'importance. Mais nous estimons qu'il est exagéré et néfaste de repousser l'analyse grammaticale. L'analyse logique et tout l'enseignement de la langue supposent que les élèves sont exercés à reconnaître les éléments d'une proposition, à les distinguer nettement, à se rendre compte du rôle qu'ils jouent dans la structure de la phrase, et cette aptitude ne s'acquiert que par l'analyse grammaticale pratiquée assidûment, oralement plutôt que par écrit, au cours inférieur et au cours moyen, et même à l'occasion et rapidement au cours supérieur.

Troisième étonnement. L'exclusion systématique non seulement de toute définition, mais de toute règle mise en formule et apprise par cœur. Tout devait être étudié et saisi sur des exemples et moyennant les explications du moniteur, puis retenu par rabâchage sur d'innombrables exercices, mais on ne devait rien confier à la mémoire ni à l'automatisme. C'est pourquoi Girard s'opposa si vivement à la publication d'un manuel de l'élève. Celui-ci « l'apprendra et le récitera sans prendre la peine de le comprendre ». Il protesta auprès de ses éditeurs ; il alla jusqu'à se plaindre au Ministre de l'Instruction publique, Salvandy. Il s'exprima en paroles désobligeantes et injustes à l'égard de ses collaborateurs parisiens, sans l'aide desquels il n'aurait jamais pu être édité en France. « Que font les manuels ? Ils dispensent les élèves de chercher, puisqu'ils leur donnent le travail tout fait et fait pour eux. » Enfin, comme on passe outre, il donne son assentiment de mauvaise grâce, à condition qu'il soit spécifié que ce manuel n'est rédigé que « sous la direction et les conseils du R. P. Girard ». Il refusait d'en accepter la responsabilité. Et cependant il nous semble indispensable que les élèves aient à retenir les règles essentielles dans leur formule exacte et qu'ils puissent s'y référer avec aisance et sûreté pour trancher les cas d'accord. Les règles sont indispensables et sans doute aussi un manuel où ils puissent les répéter et les retrouver.

On ne peut dire que le *Cours de langue* trouva pratiquement le succès dans les classes. La révolution de 1848 en troubla la vente et l'expansion. On s'en inspira plus qu'on ne l'employa.

C'est une œuvre au reste, il faut l'avouer, plus admirable qu'imitable. Les proportions en sont grandioses et l'ordonnance en est majestueuse. Mais quand on pénètre à l'intérieur on se perd dans un aménagement d'une complexité — d'une complication plutôt — inouïe. Ces dix-huit déterminatifs, ces dix-neuf phrases logiques, et ces subtilités dans la correspondance des temps, cette séparation de la syntaxe et de la conjugaison et tant d'autres détails multipliés et enchevêtrés, en font un labyrinthe dont il n'est pas facile de trouver et de tenir le fil d'Ariane. La patience de M. Both en est venue à bout. D'autres ne l'auront pas, même avec l'excellent guide que constitue sa thèse.

Cependant bien des parties méritent que nous ne marchandions pas nos éloges et nos admirations.

Et d'abord les exemples des exercices. Il y en a, je l'ai dit, plusieurs milliers. Bien peu sont insignifiants. Presque tous sont chargés d'un sens plein d'humanité et de charité. Et, ce qui est plus remarquable, ils embrassent l'immense étendue du réel matériel, moral, social et divin. Ils ouvrent des perspectives sur tous les domaines que peut parcourir l'œil de l'intelligence, où le cœur peut trouver à s'émouvoir, à aimer. Rien que cette innombrable collection de courtes phrases nous donne une idée du vaste univers où circulait la pensée du P. Girard, de la multiplicité des sollicitudes qui le préoccupaient ; vraiment, rien ne lui était étranger. Et c'est à ces mondes de la matière et de l'esprit, de l'art et de la bienfaisance, de la philanthropie et de la religion, qu'il souhaitait que les enfants de ses écoles s'intéressassent comme il s'y intéressait, que leurs jeunes esprits s'ouvrisSENT à tout ce qui est humain et divin et que leur sensibilité y correspondît non seulement par de vaines émotions, mais par des actes de vie. L'auteur tenait beaucoup à ces sentences et à leur commentaire. S'il s'oppose à l'édition d'un manuel de l'élève, c'est parce que, entre autres raisons, celui-ci ne contiendra qu'un petit nombre d'exemples et surtout que le maître, les abandonnant à la lecture et au travail purement grammatical de l'élève, ne les lui fera pas apprécier et

prendre parti dans sa « mentalité ». Chacune de ces propositions était lue deux fois par le maître ; on en clarifiait le sens par la « recherche des parties » ; puis on en examinait la vérité et la bonté ; on formulait un jugement d'acceptation ou de réprobation ; enfin on appliquait la règle au cas grammatical auquel cet exemple correspondait.

Les compositions. Le P. Girard était moins pressé que nous. Il ne les commençait guère avant la onzième année. Mais elles étaient longuement préparées par les exercices nombreux et variés de vocabulaire, de phraséologie et d'invention des classes précédentes. Les premières rédactions étaient écrites après avoir été parlées. Des esquisses étaient notées au tableau noir, en phrases complètes, auxquelles il fallait ajouter quelque circonstance : quand ? comment ? pourquoi ? à quelles fins, etc. Par exemple, cette lettre d'un jeune homme à sa sœur :

« 1. Depuis que je connais la maladie de notre bonne mère, je regrette de ne pas être à la maison (raison). — 2. Cependant, j'y suis toujours comme je puis y être (comment ?). — 3. Ce qui me rassure, c'est que je suis convaincu que les soins ne manquent pas à la malade (raison de cette conviction). — 4. Je voudrais pourtant partager ces soins avec ma bonne sœur (pour quels motifs ?). — Mais, malheureusement, je ne le puis pas (pourquoi ?). » On le voit, l'élève est obligé de raisonner, d'inventer quelque chose, fond et forme.

Quant aux genres de compositions, ce sont d'abord des lettres, et toujours en se plaçant dans des situations où des enfants peuvent être placés, exprimant des sentiments que tous peuvent éprouver. On exclut les lettres d'intérêt. On veille particulièrement à la politesse et à l'amabilité. Ce sont ensuite des narrations se rapportant aux événements quotidiens, mais avec une note spéciale sur la moralité des actes qu'elles rapportent ; puis des descriptions des phénomènes de la nature. Ce sont enfin des dialogues et des « discours » (entendez : dissertations). Ces dialogues et ces dissertations nous semblent porter sur des sujets bien difficiles : « Je ne suis pas matière, mais esprit. — Différence entre mon corps et moi. — Les hommes sont mes semblables. — Mystères dans le monde visible. — Quatre sujets sur Dieu créateur. — Sept sujets sur l'immortalité de l'âme. » Ces sujets étaient discutés oralement ; les idées principales étaient notées au tableau noir. Mais nous demeurons quelque peu étonnés que les écoliers du *Cours de langue* aient pu s'y mouvoir à l'aise. Et cependant ils y arrivaient, ils y réussissaient et s'y complaisaient. Par quelle magie ? Par aucune magie. Seulement l'auteur ne les laissait point croupir, comme nous le faisons, dans le matérialisme des leçons de choses et ramper à la surface du monde sensible. Dès les premières leçons, ils étaient entraînés à réfléchir et à juger, à se familiariser avec le réel du monde moral et du monde divin, plus important que celui du monde matériel, pour la formation de l'homme qui veut être un homme et non un animal usant industrieusement des choses. Et, comme le remarque M. Both, « il n'est pas une proposition, pas une phrase des douze cent trente-deux leçons du *Cours de langue* qui n'exprime une pensée morale ou religieuse, régulièrement soumise au jugement de l'enfant, tant pour son contenu d'idées que pour sa forme grammaticale ». Or, la plupart des exercices comprennent quinze à vingt de ces propositions.

Nous avons dit grand bien des récapitulations, que nous estimons être ce que le *Cours* offre de meilleur. Arrêtons notre troisième admiration sur le vocabulaire. M. le professeur Both le considère comme « la partie la plus originale et la plus attrayante » de l'ouvrage. Nous souscrivons à l'éloge sans aller jusqu'au superlatif. Avant le P. Girard, les grammaires ne contenaient pas d'exercices

ayant pour but d'étendre la connaissance des mots et de leur sens. Le *Cours* offre ainsi une innovation remarquable, et d'autant plus que cette partie est d'une ampleur presque excessive, un quart de l'œuvre entière, liste copieuse de mots, exercices y relatifs. Sont actuellement en usage deux espèces de vocabulaires, le vocabulaire analogique, groupant les mots, substantifs, verbes, adjectifs, adverbes, se rapportant à un centre d'intérêt, à un objet d'étude, par exemple : la gymnastique, le livre, le véhicule, le temps ; et le vocabulaire étymologique, les groupant en familles, sous un radical commun. Le premier se rattache à l'enseignement de la lecture ou du centre d'intérêt en cours ; le second rentre plutôt dans l'enseignement de la grammaire. Le P. Girard ne connaît que ce dernier vocabulaire, partant tantôt du radical pour trouver les dérivés, tantôt des dérivés pour arriver aux radicaux. Il y ajoute une étude des mots composés, des homonymes, des synonymes et des expressions figurées. Ici encore nous restons confondus devant l'abondance et la surabondance des matériaux préparés par le pédagogue de Fribourg pour que ses écoliers sussent parfaitement leur langue, mots aussi bien qu'exercices. L'instituteur devait bien préciser le sens premier du mot, ses sens seconds, le faire entrer dans des phrases, faire répéter, inventer, et, du sens du mot, s'élever à quelque considération morale convenable, « apprendre à penser à de petites créatures volages qui ne pensent guère ».

« Apprendre à penser », voilà l'essentiel de la pédagogie du P. Girard, qui la différencie si fort de la nôtre qui n'apprend qu'à savoir, et à savoir pour l'examen. Or, je le répète inlassablement, un homme vaut non par ce qu'il sait, mais par ce qu'il pense ; et cela ne suffit pas, il faut qu'il s'efforce de conformer ses actes à ce qu'il pense. C'est la nécessaire, l'urgente leçon que nous pouvons tirer du *Cours éducatif* du P. Girard. A l'avoir soulignée, et comme fait sortir de la forêt vierge où elle était enfouie, M. Casimir Both a rendu à notre école, si elle veut en profiter, un service éminent, dont nous devons lui être profondément reconnaissant.

E. D